

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с  
тяжелыми нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа

Направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Профиль – Психология образования

Квалификационная работа  
допущена к защите  
зав.кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись) Н.Н.Васягина

\_\_\_\_\_ 2018 г.

Руководитель ОПОП:  
\_\_\_\_\_  
(подпись) Н.Н.Васягина

Исполнитель:  
В.С. Эбель - студент очного  
отделения

\_\_\_\_\_  
(подпись студента)

Научный руководитель:  
Е.Н. Григорян,  
кандидат психологических  
наук, доцент кафедры  
психологии образования

\_\_\_\_\_  
(подпись преподавателя)

Екатеринбург 2018

## Содержание

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования связной речи у дошкольников	8
1.1. Психологическая характеристика старшего дошкольного возраста.....	8
1.2. Психологические особенности детей с задержкой речевого развития ..	16
1.3. Связная речь как предмет психолого-педагогического исследования ..	21
Глава 2. Эмпирическое исследование коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР .....	31
2.1. Организация и методы исследования.....	31
2.2. Психолого-педагогическая программа развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. ....	35
2.3. Апробация программы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	41
Заключение .....	45
Список литературы .....	47
Приложение 1 .....	52
Приложение 2 .....	54
Приложение 3 .....	57
Приложение 4 .....	72

## **Введение**

Речь имеет очень большое значение для развития мышления и деятельности ребёнка в целом, выступая и как стержень в развитии общения, и как его информативный носитель, и как регулятор поведения ребёнка.

Развитие речи является актуальной проблемой нашего общества. Низкий уровень бытовой культуры, большая распространённость низкопробной литературы, неграмотное «говорение» с экранов телевизоров и в Интернет сети – все это создает прямую угрозу и предпосылки языковой катастрофы.

Огромная ответственность и важность в работе педагогов, занимающихся формированием речи подрастающего поколения. Ребёнок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, логичной речи. По тому, как ребёнок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Сформированная связная речь очень важна для развития коммуникативных навыков. Ребенок должен уметь выражать свои мысли речевыми средствами, свободно используя при этом различные типы предложений и соблюдая логику передаваемой информации.

Чем выше уровень овладения ребёнком связной речью, тем успешнее его обучение в школе. Правильное восприятие и воспроизведение учебных материалов, зафиксированных текстом, умение отвечать на вопросы, требующие развернутый ответ, способность самостоятельно излагать своё мнение и суждения - эти и другие учебные действия требуют высокого уровня развития связной речи.

В современных исследованиях отмечается, что на данном этапе развития общества, умения и навыки связной речи детей (при спонтанном их развитии) не достигают того уровня, который необходим для полноценного успешного обучения ребёнка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально, и, что немало важно, последовательно. Однако пути такого обучения недостаточно ясны, так как научно обоснованная теория развития речи, по оценке Ладыженской Т.А., только начинает формироваться, в ней ещё недостаточно разработаны основополагающие понятия, критерии и категории, такие как разделы работы по развитию связной речи, средства обучения, содержание, критерии оценки уровня развития этого вида коммуникации.

Целенаправленное развитие связной речи имеет большое значение в общей системе работы с детьми с речевыми недоразвитиями. Отмечаемое у этих детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует особого комплексного подхода к выбору методов и приемов развития самостоятельных связных высказываний.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, её социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Ахутина Т.В., Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Леонтьев А.А., Рубинштейн С.Л., Сохин Ф.А. и др.). [6,40]

Психологическая природа связной речи, её особенности и механизмы развития у детей раскрыты в трудах Выготского Л.С., Леонтьева А.А., Рубинштейна С.Л. и др. Все исследователи отмечают сложный характер связной речи и указывают на то, что специальное речевое воспитание необходимо (Леонтьев А.А., Щерба Л.В.).[7,40]

Во многих трудах по дошкольной педагогике обучение детей навыкам связного рассказа рассматривается как одно из главных средств формирования связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы (Бородич А.М., Короткова Э.П. и др.). Отмечается влияние занятий по обучению навыкам связного рассказа на формирование психических процессов и познавательных способностей детей.[3]

Изучением связной речи занимались Тихеева Е.И., Сохина Ф.А., Федоренко Л.П., Бородич А.М. и др. Во многих трудах этих авторов по обучению детей рассказыванию рассматривается как одно из основных средств формирования связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы (А.М.Бородич, Э.П.Короткова и др.). Отмечается влияние занятий по обучению связному рассказыванию на формирование психических процессов и познавательных способностей детей (Сохина Ф.А., Бородич А.М.)[3]

Всё изложенное определило актуальность и выбор темы исследования: «Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Проблема исследования заключается в: выявлении и исследовании особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, определении наиболее эффективных форм и методов ее формирования. Т.А. Ткаченко разработала систему формирования связной речи с использованием наглядности и моделирования плана высказывания. [10]

Объектом является связная речь детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: динамика связанной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе реализации программы развития связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи.

Целью работы стало разработать и апробировать программу развития связанной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

В соответствии с целью нашего исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа литературы, изучить психологические характеристики детей старшего дошкольного возраста, а также особенности детей с тяжелыми нарушениями речи;
2. В ходе исследования выявить и проанализировать уровень развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи;
3. Определить основные направления коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и представить программу занятий, направленных на развитие связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи
4. Разработать и апробировать программу развития связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования состоит в том, что целенаправленное развитие связанной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи возможно в процессе реализации программы занятий по развитию связной речи «Вместе веселей шагать».

Теоретико-методологической основой исследования являются психолого-педагогические концепции развития речи детей (Венгер Л.А., Выготский Я.С., Яшина В.И., Ушакова О.С. и др.), лингвистическое учение о языке как знаковой системе (Аволян Р.Г., Будагов Р.А., Головин Б.В., Гумбольдт В., Жинкин Н.И., Потебня А.А., Ф. де Соссюр и др.), теории об особенностях психического развития старших дошкольников (Эльконин Д.Б., Леушина А.М., Выготский Л.С., Дьяченко О.М., Запорожец А.В., Венгер Л.А., Мухина В.С., Подцъяков Н.Н.).

Для решения поставленных задач нами были использованы методы исследования: теоретический анализ педагогической, логопедической, психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; наблюдение, беседа; метод анализа продуктов деятельности детей (схемы, модели, детские рассказы, рисунки и др.); диагностические методики уровня развития связной речи; статистические методы обработки данных.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложения.

## **Глава 1. Теоретические основы исследования связной речи у дошкольников**

### **1.1. Психологическая характеристика старшего дошкольного возраста**

Старший дошкольный возраст отличается от других возрастов особенностями условий жизни и требований, которые предъявляются к детям на данном этапе развития, особенностями отношений детей с окружающим миром, уровнем развития психологической структуры личности ребёнка, его знаний и мышления, совокупностью определённых физиологических особенностей.

Л. С. Выготский рассматривал возраст как определённую ступень развития, как известный, относительно замкнутый период, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы находят качественно своеобразное выражение. При переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предыдущий период, изменяется и перестраивается сам ход развития. Также он отмечал, что в стихийном опыте дошкольников вначале возникают предпонятийные образования – комплексы, псевдопонимания. Полноценные понятия смогут сформироваться лишь в процессе целенаправленного, организованного включения в активную познавательную деятельность.[6]

А. В. Запорожец отмечал, что дети старшего дошкольного возраста уже не ограничиваются познанием отдельных конкретных фактов, а стремятся проникнуть в суть вещей, понять связь явлений. В этом возрасте становится возможным формирование представлений и элементарных понятий. В 5-7 лет у ребёнка происходит переход к мышлению общими представлениями. Старшему дошкольнику доступно формирование новых способов обобщения, так как оно происходит на основе развёрнутой предметной деятельности.[26]



Из работ Д.Б. Эльконина видно, что весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Эльконин видел в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это он не может, поскольку жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Ребенок еще не способен полноправно участвовать в жизни взрослых, но может выразить свои потребности через игру, так как только она дает возможность смоделировать мир взрослых людей, войти в него и проиграть все интересующие его роли и модели поведения.

Согласно концепциям психоанализа, З.Фрейд рассматривал возрастные периоды как стадии психосексуального развития. Возраст 5-12 лет назван стадией латентной детской сексуальности, когда прежнее любопытство в отношении сексуальных проявлений уступает место любопытству по отношению ко всему окружающему миру. Либидо в это время не фиксировано, сексуальные потенции дремлют, и у ребенка есть возможности для идентификации и построения Я-идентичности. В этот период ребенка интересуют различные интеллектуальные занятия, спорт, общение со сверстниками.

Из всех вышеперечисленных теорий можно увидеть, что старший дошкольный возраст показывается как этап интенсивного психического развития во всех теориях и подходах, рассматривающих его. Одни подходы делают особый акцент на прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. Другие подходы выделяют особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте переходу от использования предметных образов к сенсорным

эталонам – общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства.

Память в старшем дошкольном возрасте носит произвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксированного материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению.

Развитие пространственных представлений ребенка к 6-7 годам достигает высокого уровня. Для детей этого возраста характерны попытки провести анализ пространственных ситуаций. Хотя результаты не всегда хорошие, анализ деятельности детей указывает на расчлененность образа пространства с отражением не только предметов, но и их взаимного расположения.

В возрасте 4-6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов и воздействию на них с целью изменения. Данный уровень умственного развития, т.е. наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно-действенного мышления проявляются предпосылки для формирования более сложной формы мышления – наглядно-образного мышления. Оно характеризуется тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком в русле представлений, без применения практических действий. К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление. Отражение достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задачи схематические изображения. «Наглядно-схематическое мышление создает большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания

ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений.

Приобретенная черта обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями».

В то же время данная форма мышления является основой для образования логического мышления, связанного с использованием и преобразованием понятий. Таким образом, к 6-7 годам ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления. Старший дошкольный возраст следует рассматривать только как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, как бы определяя тем самым, ближайшую перспективу умственного развития. Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребенок 6-7 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

Необходимо отметить, что к моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Выполнение определенных правил и в более, младшем возрасте служило для ребенка средством получения одобрения взрослого. Однако в старшем дошкольном возрасте это становится осознанным, а определяющий его мотив – «вписанным» в общую иерархию. Важная роль в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, являющейся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых

поведение ребенка строится на основе определенной эмоциональной отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать, с этой точки зрения, последовательность своих поступков, предвосхищает результат и оценку со стороны взрослого. В силу интериоризации правил поведения, нарушение этих правил ребенок переживает даже в отсутствие взрослого. Дети 6-летнего возраста начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих людей.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка 6-7 лет, можно заключить, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать.

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства - психологическая готовность ребенка к школьному обучению. И.Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. В дошкольном возрасте учебная деятельность не является ведущей: во взаимоотношении с

игрой последняя имеет доминирующее значение. В этом возрасте возникает своеобразная форма учебной деятельности: учение в дидактической игре.

Ребёнок 5-6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества (ближайшего социума), постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношений людей. В 5-6 лет дошкольники совершают положительный нравственный выбор (преимущественно в воображаемом плане). В этом возрасте в поведении дошкольников происходят качественные изменения – формируется возможность саморегуляции, т.е. дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми.[7]

Ребёнок эмоционально переживает не только оценку его поведения другими, но и соблюдение им самим норм и правил, соответствие его поведения своим морально-нравственным представлениям. Однако соблюдение норм (дружно играть, делиться игрушками, контролировать агрессию и т.д.), как правило, в этом возрасте возможно лишь во взаимодействии с теми, кто наиболее симпатичен, с друзьями.

В возрасте от 5 до 6 лет происходят изменения в представлениях ребёнка о себе. Эти представления начинают включать не только характеристики, которыми ребёнок наделяет себя настоящего в данный отрезок времени, но и качества, которыми он хотел бы или, наоборот, не хотел бы обладать в будущем, и существуют пока как образы реальных людей или сказочных персонажей («Я хочу быть таким, как Человек-паук», «Я буду, как принцесса» и т.д.).

В 5-6 лет у ребёнка формируется система первичной гендерной идентичности, поэтому после 6 лет воспитательные воздействия на формирование его отдельных сторон уже гораздо менее эффективны. В этом возрасте дети имеют дифференцированное представление о своей гендерной принадлежности по существенным признакам (женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика гендерного поведения).

Более совершенной становится крупная моторика. К 5 годам они обладают довольно большим запасом представлений об окружающем, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать. Представления об основных свойствах предметов ещё более расширяются и углубляются. Ребёнок этого возраста уже хорошо знает основные цвета и имеет представления об оттенках (например, может показать два оттенка одного цвета: светло-красный и тёмно-красный). Дети шестого года жизни могут рассказать, чем отличаются геометрические фигуры друг от друга. Для них не составит труда сопоставить между собой по величине большое количество предметов: например, расставить по порядку семь – десять тарелок разной величины и разложить к ним соответствующее количество ложек разного размера. Возрастает способность ребёнка ориентироваться в пространстве.

Внимание детей становится более устойчивым и произвольным. Они могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20-25 минут вместе с взрослым. Ребёнок этого возраста уже способен действовать по правилу, которое задаётся взрослым (отобрать несколько фигур определённой формы и цвета, найти на картинке изображения предметов и заштриховать их определённым образом).

Возраст 5-6 лет можно охарактеризовать как возраст овладения ребёнком активным (продуктивным) воображением, которое начинает приобретать самостоятельность, отделяясь от практической деятельности и предваряя её. Образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребёнок чётко начинает различать действительное и вымышленное. Действия воображения – создание и воплощение замысла – начинают складываться первоначально в игре. Постепенно дети приобретают способность действовать по предварительному замыслу в конструировании и рисовании.

В старшем дошкольном возрасте активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности (при условии сформированности

всех других компонентов детского труда). Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Становится возможным освоение детьми разных видов рутинного труда.

В процессе восприятия художественных произведений, произведений музыкального и изобразительного искусства дети способны осуществлять выбор того (произведений, персонажей, образов), что им больше нравится, обосновывая его с помощью элементов эстетической оценки. Они эмоционально откликаются на, те произведения искусства, в которых переданы понятные им чувства и отношения, различные эмоциональные состояния людей, животных, борьба добра со злом.

В старшем дошкольном возрасте устанавливаются связи между художественным образом и средствами выразительности, формируются эстетические оценки и суждения, проявляется некоторая эстетическая избирательность.

В продуктивной деятельности дети также могут изобразить задуманное (замысел ведёт за собой изображение). Развитие мелкой моторики влияет на совершенствование техники художественного творчества. Дошкольники могут проводить узкие и широкие линии краской (концом кисти и плашмя), рисовать кольца, дуги, делать тройной мазок из одной точки, смешивать краску на палитре для получения светлых, тёмных и новых оттенков, разбеливать основной тон для получения более светлого оттенка, накладывать одну краску на другую. Они в состоянии лепить из целого куса глины, моделируя форму кончиками пальцев, сглаживать места соединения, оттягивать детали пальцами от основной формы, украшать свои работы с помощью стеки и наклеив, расписывать их.

Дети конструируют по условиям, заданным взрослым, но уже готовы к самостоятельному творческому конструированию из разных материалов. У них формируются обобщённые способы действий и обобщённые представления о конструируемых ими объектах.

Вывод по параграфу.

Из параграфа следует, что ребёнок старшего дошкольного возраста (5,5 – 7 лет) находится в состоянии бурного развития и перестройки в работе всех систем организма: нервной, опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, эндокринной. Происходят значительные изменения высшей нервной деятельности. Организм ребенка в период от 5,5 до 7 лет готовится к переходу на более высокую ступень развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с школьным обучением, имеющим за собой сложную систему.

Старший дошкольный возраст - возрастной период, сопровождающийся особой динамичностью. Ребенку особенно важно внимание родителей, взрослых он начинает воспринимать как учителей и наставников, копируя их манеры и поведение.

В этот период жизни ребёнок переживает стремительное психологическое развитие, формируются новые для него механизмы психологической деятельности и особенности восприятия окружающего мира. Он задает много вопросов, стремится узнать как можно больше новой информации, выстраивать логические цепочки и увидеть взаимосвязь различных процессов. На протяжении всех лет этого возраста начинает превалировать интерес к практическим занятиям. Старший дошкольный возраст - это сложный жизненный этап, состоящий из разных слагаемых: эмоционального восприятия ребенком мира, вопроса мотивации и самосознания, психологического развития, которое формируется к окончанию старшего дошкольного возраста.

## **1.2. Психологические особенности детей с задержкой речевого развития**

Для понимания сущности и механизмов речевого недоразвития необходимо для начала разграничить такие неоднозначные понятия, как язык, речь, речевая деятельность.



Язык — это система условных символических знаков, создаваемых той или иной народностью в целях общения. Язык напрямую относится к числу социальных явлений. Язык, по мнению Ф. де Соссюра, есть система знаков, выражающих понятия, а, следовательно, его можно сравнить с письменностью, с азбукой для глухонемых, с символическими обрядами, с формами учтивости, с военными сигналами и т.д. Он только наиважнейшая из этих систем.[11]

Речевая деятельность имеет психофизиологическую природу. Это работа человеческого организма, прежде всего - мозга, направленная на использование усвоенного языка в целях коммуникации.

Речь же является продуктом этой деятельности, т.е. речь — «это определенная последовательность языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), регулируемая законами языка и работой сознания, формирующего ту или иную мысль».

Язык является одним из важнейших компонентов речевой деятельности, так как именно он придает ей характер специализированной, направленной деятельности в жизни человека.

Разграничение этих понятий существенно изменяет сам подход к анализу речевых нарушений и их преодолению. Очевидно, что для нахождения наиболее оптимальных путей устранения того или иного речевого дефекта, важно не только выявить имеющиеся у ребенка отклонения речи, но и, анализируя их с учетом названных положений, определить нарушенное звено речевой деятельности и направить коррекционную работу на компенсацию этого звена.

Первые исследования, направленные на изучение психологических особенностей детей с нарушениями речи относятся к концу XIX – началу XX века. Научные интересы исследователей того времени были ориентированы на изучение познавательной деятельности с тяжёлой речевой патологией, возникающей на органической основе (которая позже, в 1920 году была квалифицирована В. Фельдбергом как «алалия»). В процессе изучения

высших психических функций у детей данной категории, как в зарубежной, так и в отечественной науке активно разрабатывается вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого нарушения. В соответствии с занимаемыми теоретическими позициями в данном вопросе мнения исследователей разделялись в основном на три группы.

Одни из них (А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов – Березовский) ставили речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи. Другие учёные (К. Гольдштейн, Х. Хэд) считали неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, поскольку и в том и в другом случае главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. Третья группа исследователей (А. Пик, Ф. Лотмар, Г.Я. Трошин) отстаивала точку зрения непосредственной обусловленности расстройств мышления речевыми дефектами.[23,24,30,33]

Следует подчеркнуть, что до 2000-х годов изучение психологических аспектов развития детей с недоразвитием речи осуществлялось преимущественно в рамках логопедической науки. С начала 2000-х годов такие исследования ведутся в психологической плоскости и характеризуются личностно-ориентированной направленностью предмета изучения.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики.

Развитие речи ребенка связано с постепенным овладением родным языком: с развитием фонематического слуха и формированием навыков произнесения звуков родного языка, с овладением словарным запасом, правилами синтаксиса и смысла речи. Активное усвоение лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5-3 года и в основном заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит

совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении). Такое нарушение называется общим недоразвитием речи. Отечественными специалистами выделяются три уровня общего недоразвития речи:

1 уровень – наблюдается полное отсутствие или резкое ограничение словесных средств общения в возрасте 4-5 лет. Словарный запас состоит из звуковых или звукоподражательных комплексов, в большинстве случаев непонятных окружающим и сопровождающихся жестами;

2 уровень – у ребенка появляются некоторые искаженные слова, намечается различение некоторых грамматических форм. Но наряду с этим произносительные возможности ребенка значительно отстают от возрастной нормы;

3 уровень – характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети вступают в контакт с окружающими, но свободное речевое общение затруднено.

Основными признаками ТНР являются: резко выраженная ограниченность средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами лишены возможности в словарной форме полноценно общаться с окружающими.

Характерно для детей с ТНР общее её недоразвитие, что выражается в неполноценности, как звуковой, так и лексической, грамматического строя речи. Вследствие этого, у большинства детей с ТНР, наблюдается ограниченность мышления, речевого общения, трудности в чтении и письме. Всё это затрудняет усвоение основных наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

У детей с тяжелой речевой патологией отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь), особенно на уровне произвольности и осознанности. Интеллектуальное отставание имеет у детей вторичный характер, поскольку оно образуется вследствие недоразвития речи, всех её компонентов. Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У этой категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. Многим из них присущи недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с речевой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде. Большинство детей с нарушениями речи имеют двигательные расстройства. Они испытывают моторную неловкость, неуклюжесть, характеризуются импульсивностью, хаотичностью движений. Дети с речевыми нарушениями быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность. Они долго не включаются в выполнение задания.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Полноценная речь ребенка является одним из основных условий его развития. Родители должны знать, что не позднее 5 лет надо определить все недостатки развития речи ребенка.

Вывод по параграфу.

Тяжёлые нарушения речи по - разному, но обязательно находят своё отражение в психической деятельности человека, что проявляется в нарушении познавательной, эмоционально - волевой сферы личности, межличностных отношений.

Нарушение восприятия, несформированность фонематической системы языка, - основные препятствия в овладении грамотным чтением и письмом.

ТНР особенно влияют на формирование высших уровней познавательной деятельности, обуславливая специфические особенности мышления, на формировании личности, вызывают специфические особенности эмоционально - волевой сферы

Коррекция речи детей с ТНР является длительным и сложным процессом, но тем не менее в результате занятий у детей постепенно развивается чутьё языка, происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

### **1.3. Связная речь как предмет психолого-педагогического исследования**

Связная речь понимается, как подробное и логически построенное изложение определенной тематики, которое осуществляется последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Развитие связной речи детей включает в себя также решение некоторых других узких задач обучения родному языку: 1) словарную работу (расширение запаса слов и умение им пользоваться); 2) формирование грамматического строя речи (умение выражать свои мысли разными видами предложений, правильно используя

грамматические формы рода, числа, падежа); 3) воспитание звуковой культуры речи (речь должна быть внятной, четкой, выразительной).

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых норм и законов, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

Первые годы жизни ребенка имеют решающее значение для дальнейшего развития его языка. Малыш родился с готовым аппаратом речи, но не говорит. Обусловлено это не только недоразвитием всей нервной системы и центра речи, но и рядом других причин:

- новорожденный не владеет навыком пользования своим аппаратом речи, ему надо этот навык приобрести;
- у него нет содержания для речи, ему надо это содержание накопить;
- ему незнакомы словесные формы речи, он должен с ними познакомиться;
- речь связана с проявлениями мышления и обусловлена ими;
- язык развивается в условиях социального общения между людьми; между новорожденным и окружающими его людьми социальные связи еще не установились, их надо устанавливать.

Значение слова в развитии высшей нервной деятельности человека И. П. Павлов определил в 1927 г. и указал на тесную связь, которая существует между словом и всеми стимулами, поступающими в кору головного мозга: «Конечно, слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные, общие у него с животными, но вместе с теми такой многообъемлющий, как никакие другие, не идущий в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с

условными раздражителями животных. Слово благодаря всей предшествующей жизни человека связано со всеми внешними и внутренними раздражителями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и поэтому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обусловили те раздражения».[40]

Для понимания процесса формирования связной речи большое значение имеют основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Впервые научно – обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. В ее основу были положены концепции об единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой мысли, преобразованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных ученых (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина и др.). В трудах А.Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов речи (мотив, замысел, семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), показали роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие процесс порождения развернутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделяет контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов.[6,7,18]

Известны два основных вида речи – диалогическая и монологическая. Каждый из них имеет свои особенности. Так, форма протекания диалогической речи побуждает к неполным, односложным ответам. Неполное предложение, восклицание, междометие, яркая интонационная выразительность, жест, мимика – основные черты диалогической речи.

Монологическая речь как речь одного лица требует развернутости, полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования. Монолог, рассказ, объяснение требуют умения сосредоточить свою мысль на главном, не увлекаться деталями и в то же время говорить эмоционально, живо, образно.

Для изучения развития речи удобно применять записи слов, которые дети употребляют в разном возрасте. Из сравнения видно, что количество слов сильно варьирует и увеличивается нерегулярно. Прежде всего появляются имена существительные, за ними – междометия и глаголы, затем прилагательные и позже всего - союзы и числительные.

Связная речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук - психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

В литературе часто при определении сущности данного вида речи акцент делается на слове «связная». Поэтому под определение «связная речь» попадает даже такая единица языка, как предложение, на основании того, что все слова в предложении связаны друг с другом.

Вместе с тем в психологической и психолингвистической литературе связная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флёрина, А.М.Леушина, А.М.Бородич и др.), психологами (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.) и логопедами (А.В.Ястребова, Т.А.Ткаченко, Т.Б.Филичева, В.К.Воробьева и др.). Также связную речь изучали такие зарубежные ученые как К. Менг и И. Вайгль[22,31,36,39]



Анализируя процесс становления связной речи, С.Л. Рубинштейн особо подчеркивает тот факт, что «развитие словаря и овладение грамматическими формами включаются в неё в качестве частных моментов» и никоим образом не определяют её психологической сущности.

В итоге автор делает важный в педагогическом плане вывод о необходимости специального обучения основным видам связной контекстной речи — описанию, объяснению, рассказу — уже в дошкольном возрасте.[22]

Капинос В.И. отмечал, что трактовка связной речи, разрабатываемая в психологии и психолингвистике, оказала существенное влияние на развитие методической мысли и явилась основой научного совершенствования обучения монологическому контекстному высказыванию. На основе концепции теории текста как процесса и как результата сложной речемыслительной деятельности начала создаваться теория методики обучения связной речи (Т.А. Ладыженская, А.К. Маркова), принципиальным положением которой явился отказ от узко лингвистического понимания монологической речи как определенных видов устных и письменных изложений и сочинений. Основное внимание в процессе обучения стало уделяться содержательной стороне связного высказывания.[11,23]

Воробьева рассматривает связную речь на современном этапе развития науки как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение.

Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов — внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового.

Внутренний план, отражая содержание, заданное интеллектом, представляет собой совокупность программ разных уровней: это и программа целого текстового сообщения, и программы каждого отдельно взятого предложения.

Нарушение цельности внутреннего плана приводит к разрывам мысли и непониманию такого сообщения партнером по коммуникации.

Внешний план монологического высказывания представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по правилам языка в группу. Этот план характеризуется признаком связности, проявляющейся в зависимости коммуникативно слабых предложений от коммуникативно сильных.

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.[36]

По мнению А. В. Текучева, под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи — коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах — диалоге и монологе.[1,43]

Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова выделяли диалог как форму речи, состоящую из реплик, из цепи речевых реакций. Он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.[13]

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной ситуацией, и говорящий может полностью не отражать в речи содержания своей мысли. Контекстная речь требует

построения высказывания без учета ситуации, с опорой только на языковые средства.

Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует научению ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции.

Роль диалогической речи в процессе общения подчеркивается зарубежными авторами (К. Менг, И. Вайгль). Процесс коммуникации между воспитателем и ребёнком, ребёнком и ребёнком – это коммуникативно-кооперативный процесс, в котором проявляются как речевые, так и неречевые моменты, предметные действия. Можно установить прямую зависимость между уровнем самостоятельности в диалоге и правильности высказывания ребенка и уровнем развития его понимания речи, которую можно успешно развивать в контексте предметной деятельности.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас,

усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. На 4-6 году жизни речь ребенка обогащается увеличенным словарным запасом и грамматическая структура совершенствуется. Предложения удлиняются и становятся более сложными. В речи все больше интеграторов высшего порядка, что углубляет абстрактные процессы и обобщения. Этим закрепляется развитие детского мышления. Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности – умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища.

Под влиянием мыслительной деятельности происходят изменения в содержании и форме детской речи. Проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение. Дети уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. В монологической речи развивается умение отобрать нужные знания и найти более или менее целесообразную форму их выражения в связном повествовании. Значительно уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных и сложных. У детей появляется умение довольно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему.

Речь становится законченным механизмом мышления, которое достигает полного совершенства только тогда, когда речью владеют настолько хорошо, что могут ясно передавать свои мысли другим.

#### Вывод по параграфу

Из параграфа следует, что связная речь является очень важной частью жизни каждого. Связная речь закладывает основу для успешной коммуникации. У связной речи существуют следующие особенности: развернутостью, произвольностью, логичностью, непрерываемостью, программированностью (говорящий планирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь текст в целом, определяет замысел, объем и характер высказывания, подбирает языковой материал).

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Вывод по первой главе.

Из главы можно вынести следующие выводы:

Старший дошкольный возраст - возрастной период, сопровождающийся особой динамичностью. В этот период жизни ребёнок переживает стремительное психологическое развитие, формируются новые для него механизмы психологической деятельности и особенности восприятия окружающего мира.

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Связная речь является очень важной частью жизни каждого. Связная речь закладывает основу для успешной коммуникации.

## Глава 2. Эмпирическое исследование коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

### 2.1. Организация и методы исследования

Цель исследования: изучение качественных особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

#### Задачи:

1. Подобрать методику для обследования связной речи у дошкольников с ТНР и дидактический речевой материал;
2. Провести обследование связной речи у дошкольников с ТНР ;
3. Проанализировать результаты обследования;
4. Разработать программу работы по формированию связной речи у дошкольников с ТНР.
5. Провести обследование связной речи у дошкольников с ТНР после апробации программы;

Диагностика уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста проводилась посредством методики Воробьевой В.К. и Шевченко С.Г., составленной на основе базовых показателей связной речи

Цель методики: комплексное обследование связной речи детей с ТНР.

Комплексное исследование включало четыре последовательных заданий.

Опишем задания.

**Первое задание** заключалось в пересказе известной ребёнку сказки.

**Второе задание** заключалось в составление рассказа по серии последовательных картинок.

**Третье задание** – продолжение рассказа, у которого уже есть начало, но нет заключения.

**Четвертое задание** – демонстрация знаний о животном в виде связного рассказа и составление сказки с участием этого животного.

Подробнее методика описана в Приложении 1.

Обследование проводилось в марте 2018 года в БМАДОУ № 12 «Радуга» с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей г. Березовский. В эмпирическом исследовании принимали участие 20 детей возраста 6-7 лет с ТНР.

В соответствии с задачами исследования вся выборка была поделена на 2 группы – экспериментальную и контрольную, каждую группу составляли 10 детей с ТНР.

Процентное соотношение уровней развития детей старшего дошкольного возраста с ТНР представлены на рис.1:



Рис.1 Процентное соотношение уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Из рис. 1 можно увидеть, что детей со средним уровнем развития связной речи в обеих группах больше. В экспериментальной группе средний уровень - 60 % (6 человек). В контрольной группе средний уровень – 80 % (8 человек).

Из данных рисунка 1 мы видим, что большая часть экспериментальной и контрольной групп дошкольников с ТНР имеют средний уровень развития связной речи: обнаружен ограниченный словарный запас, о чем свидетельствует незнание названий предметов, наблюдается нарушение



актуализации слова и связанные с ней формы ошибок - отсутствие слова (слово не называется), их замены. Одним и тем же словом дети называют предметы, которые похожи внешне или близкие по назначению. У этой категории дошкольников так же наблюдаются небольшие трудности при пересказе текстов. Дети смогли самостоятельно или с помощью педагога-психолога пересказать текст и ответить на вспомогательные вопросы. Так же дети с ТНР с низким уровнем связной речи не могли воспроизвести все озвученные педагогом предложения, в случае же воспроизведения они искажали смысл и структуру предложения.

Дети с ОНР с уровнем развития связной речи выше среднего составили 20% в экспериментальной группе и 10% в контрольной. В данном случае у детей при выполнении заданий присутствовало меньшее количество тех же нарушений и ошибок, что и у детей со средним уровнем, а также, было явным желание выполнять задание и проявлять внимание к словам и наводящим вопросам педагога.

Один ребенок из экспериментальной группы показал высокий уровень развития связной речи. Пересказ текста он выполнил самостоятельно, ответил на вопросы педагога-психолога кратко, но содержательно. Сложнее далась ему работа с придумыванием собственной истории, так как ребёнок пытался увести рассказ в уже известные ему сказочные сюжеты, уводя историю от собственной линии.

Один дошкольник экспериментальной группы и один дошкольник контрольной группы показали уровень ниже среднего, что составило 10% от каждой группы. Дети затруднялись в самостоятельном планировании ответов на вопросы, в грамматическом оформлении речевого материала. Развернутые смысловые высказывания этих детей, относительно методик пересказа текста, характеризуются несвязностью, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, не связанные с сюжетом текста.

Таким образом, по итогам проведения диагностической программы мы выяснили, что дошкольники с ОНР недостаточно владеют связной речью. На

фоне значительного отставания в развитии связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи отмечались существенные различия в овладении навыками этого вида речевой деятельности: были выявлены серьёзные нарушения уже при построении высказываний на уровне фразы; резко выраженные нарушения наблюдались при выполнении всех или большей части заданий на составление рассказов, при этом требовалась помощь экспериментатора; отмечались серьёзные затруднения в смысловой организации высказываний. Исследование показало, что дошкольники данной группы не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, для их высказываний характерны крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нарушающих связность повествования.

С помощью U-критерия Манна-Уитни оценим достоверность в схожести уровней развития связной речи дошкольников с ТНР.

Обе выборки составляют по 10 дошкольников старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Формулируем статистические гипотезы:

$H_0$ : Различия между уровнями развития связной речи детей в выборках 1 и 2 незначительны.

$H_1$ : Различия между уровнями развития связной речи детей в выборках 1 и 2 значительны.

По данным математической обработки полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}$  (0) находится в зоне незначимости (см. Приложение 2). Так как  $U_{\text{кр}} < U_{\text{эмп}}$  — принимаем нулевую гипотезу, т.е. различия в уровнях развития связной речи детей в выборках можно считать незначительными.

Для повышения уровня развития творческих способностей дошкольников была разработана Программа групповых занятий «Вместе веселей шагать» (Приложение 3)

Вывод по параграфу.

В параграфе описана методика диагностики, а также результаты 1 этапа исследования – диагностики 2х выборок детей старшего дошкольного возраста с ТНР. По результатам диагностики видно, что уровень развития связной речи детей с ТНР средний или немного выше и ниже среднего. Выборки проверены с помощью U-критерия Манна-Уитни на достоверность и выявлено, что различия, имеющиеся между выборками незначительны.

## **2.2. Психолого-педагогическая программа развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.**

Описание программы выполнено в соответствии со структурой, предложенной Г.К. Селевко, как раскрытие всех основных ее характеристик:

**1. Название программы:** «Вместе веселей шагать» - психолого-педагогическая программа развития связной речи детей старшего дошкольного возраста через серию групповых занятий.

**2. Идентификация программы:** по уровню применения это локальная психолого-педагогическая программа; по философской основе – гуманистическая; по научной концепции усвоения опыта – развивающая; по характеру содержания и структуры – комплексная программа, так как комбинируется из элементов различных программ; по типу организации: групповая; по типу управления – система малых групп; по подходу к участникам – личностно-ориентированная; по доминирующему методу – коррекционно-развивающая; по категории обучаемых – группа, состоящая из детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

### **3. Основные концептуальные положения программы:**

1. Структурно-системный принцип, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый её элемент. Принцип

системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта.

2. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

3. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности.

С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам - концентрам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентрира воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы.

Соблюдение данного принципа обуславливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому.

Реализуя принцип концентризма, психолог, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотонная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному.

6. Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально

приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации.

7. Принцип доступности определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

8. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

9. Принцип интенсивности предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

10. Принцип сознательности обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

11. Принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

12. Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

#### **4. Процессуальная характеристика программы:**

-Формой реализации программы является серия занятий, направленная на развитие связной речи детей с ТНР.

-Принципы работы группы: работа группы строится в соответствии с общими принципами групповой работы (Петровская Л.А., 1982; Макшанов С.И., 1997; Прутченков А.С., 2001; Зайцева Т.В., 2002 и др) [31]. Специфическими принципами для данного коллектива являются:

- *принцип постоянного состава группы*: каждый участник работает на протяжении всего времени занятия;

- *принцип комплектования группы*: группу составляют дети 6-7 лет, имеющие нарушения речи. Количество детей в группе составляет 3-4 человека.

- *принцип погружения*: продолжительность одного занятия не менее получаса, 2 раза в неделю. Такой режим позволяет детям систематически и последовательно производить и фиксировать развитие в себе;

- *принцип оптимизации развития*: в ходе занятий осуществляется не только влияние на процесс развития связной речи каждого ребёнка, но и активное влияние на происходящие события внутри группы с целью оптимизации условий, необходимых для дальнейшего развития связной речи вне занятий.

- Методические средства, используемые в занятиях:

1. *диагностическая методика* как средство для диагностики эффективности программы;

2. *гимнастические упражнения* как средство разгрузки эмоционального состояния участников;

3. *элементы музыкотерапии* как «музыкальный фон», необходимый для создания определенной атмосферы к заданиям;

4. *домашнее задание* как средство стимуляции развития, осмысления и закрепления полученных на занятии знаний и опыта, а также для подготовки к следующему занятию;

- Фазы развития группы: динамика группы в целом неизменна, так как дети заведомо знакомы, являясь воспитанниками одной группы детского сада.

Прописанная программа влечет за собой наличие у педагога-психолога плана проведения занятий. С одной стороны, подобная форма позволит не проявлять особого внимания к групповой динамике и максимально использовать возможности и время для развития индивидуально каждого

ребёнка. С другой стороны, минусы подобной формы в том, что сложно заранее предугадать настроение группы детей и особенности прохождения процедуры (начиная от количества детей и заканчивая качеством выполнения заданий индивидуально каждым ребёнком). Чтобы не допустить возможных отклонений от плана в связи с вышеперечисленными минусами, следует иметь четкое представление о структуре занятий и иметь планы на время занятий, но, одновременно с этим, постоянно отслеживать продвижение группы, настроение детей и, при необходимости, быть готовым отклониться от плана работы, удерживая намеченные итоговые цели. Перечисленные рекомендации предполагают наличие у педагога-психолога опыта проведения групповых занятий у детей и разнообразного запаса методических средств, которые могут понадобиться, если случится отклонение от намеченного плана.

**5. Программно-методическое обеспечение:** включает программу занятий, диагностический инструментарий, методическое пособие в форме сценария каждого занятия, в котором занятие расписано по схеме: цели, содержание, технология выполнения упражнений.

**6. Критерии технологичности:** проведем анализ предлагаемой программы по следующим критериям:

Концептуальность – наличие четких методологических позиций, с обоснованием и описанием сферы их применения, новизна и гуманизм ключевой идеи программы.

Системность – программа обладает всеми признаками системы:

1. *целостностью*, так как программа не может быть сведена к сумме ее частей и не может быть выведена из одной части;

2. *структурностью* - элементы программы упорядочены в четкую структуру: последовательность блоков, порядок упражнений, ритуал начала и окончания занятий, тактика ведущего в зависимости от фазы развития группы и т.д., что обеспечивает эффективность программы;

3. *взаимосвязь системы со средой* носит «открытый» характер – дети, приходя в группу, привносят свой личный репертуар поведения, систему ценностей, мировоззрение и т.д.;

4. *иерархичность* заключается в том, что каждый компонент системы может быть одновременно и подсистемой данной системы, и сам включать в себя другую систему;

5. *управляемость* – обеспечивается наличием диагностического целеполагания, планирования, возможностью варьировать применяемые методы, постоянством обратной связи с детьми: в начале и в конце встречи, после каждого упражнения, в зависимости от ситуации во время упражнения, и профессионализмом педагога;

6. *эффективность* – оценивается по результатам апробации программы;

7. *воспроизводимость* - обеспечивается детальным описанием структуры программы, сценария занятия, апробацией в экспериментальной группе. Влияние личности педагога специально не изучалось, так как, по мнению Г.К. Селевко, несмотря на то, что в руках конкретных исполнителей результаты могут быть различными, они все равно будут близки к некоторому среднему значению, характерному для данной программы, поскольку «программы работы опосредуется свойствами личности, но только опосредуется, а не определяется»

Вывод по параграфу.

В параграфе 2.2. описана программа развития связной речи детей с ТНР, основные положения программы, принципы и критерии технологичности программы. Из описания программы видно, что программа содержательно наполненная и направленная на конкретную цель: развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР.



### 2.3. Апробация программы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В настоящем параграфе остановимся на описании результатов исследования.

Для повышения уровня развития творческих способностей дошкольников была разработана Программа групповых занятий «Вместе веселей шагать» (Приложение 3)

По завершению серии занятий по программе было проведено повторное исследование с контрольной и экспериментальной группами.

Процентное соотношение уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР после апробации программы представлены на рис.2:



Рис.2. Процентное соотношение уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР после апробации программы.

Из рис. 2 можно увидеть, что после проведения Программы уровень развития связной речи у детей экспериментальной группы повысился. В экспериментальной группе детей с высоким уровнем – 30 % (3 человека), с уровнем выше среднего – 40 % (4 человека), со средним уровнем – 30 % (3

человека), что может говорить нам об эффективности апробированной нами Программы.

Частично изменился уровень развития связной речи у детей в контрольной группе. Динамика развития связной речи у детей контрольной группы произошла вследствие того, что некоторые дети посещали дополнительные занятия у логопеда, а также занятия в ДОО способствовали их плановому возрастному развитию.

Диагностика на констатирующем этапе показала, что дети экспериментальной и контрольной групп имели почти одинаковые уровни развития связной речи. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного срезов диагностики демонстрирует динамику развития связной речи у детей экспериментальной группы, в отличие контрольной.

Результаты констатирующего этапа работы свидетельствуют о целесообразности проведения специальной работы по развитию у старших дошкольников с ТНР связной речи. Контрольный этап работы проводился с целью проверки эффективности разработанной нами Программы, включающей условия, методы, приемы и средства развития связной речи старших дошкольников с ТНР.

Для оценки различий между показателями уровня развития связной речи экспериментальной и контрольной группы детей на итоговом этапе применили Т-критерий Вилкоксона.

Апробация программы осуществлялась на выборке дошкольников старшего дошкольного возраста с ТНР.

Для проверки эффективности предлагаемой программы применялся квази-экспериментальный план с контрольной группой. Для этого в выборочной совокупности детей с ТНР были выделены испытуемые, которые, в последующем были распределены на две равнозначные группы (контрольную и экспериментальную) по 10 человек в каждой.

Экспериментальная группа посещала занятия в рамках программы связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР «Вместе веселей

шагать» Данная программа проводилась в течение пятнадцати, по два занятия в неделю с интервалом в 2 – 3 дня. Повторная диагностика в обеих группах производилась при соблюдении интервала в 2 недели. Это связано с тем, что применяемые задания программы предполагают закрепление определенных навыков. Сразу после завершения программы дети еще не обладают подобными навыками в полной мере, потому что они должны практически закрепиться, чтобы стать постоянными.

Проверка достоверности сдвига показателей в экспериментальной и контрольной группах проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений под влиянием экспериментальных воздействий в группе, посещающей занятия по программе. Сдвиг является достоверно преобладающим, если  $T_{эмпир.} \leq 43$ , при  $p=0,01$ , для  $n=20$ . В контрольной группе статистически значимых изменений не произошло (Приложение 4).

Из расчетов видно, как изменились показатели уровня развития речи детей за время проведения программы. Рассмотрим значимые сдвиги, которые имеются у испытуемых. Максимальные сдвиги (от 2,5 баллов) мы можем увидеть у испытуемых 1, 2, 6, 9, 14. Первые 4 человека являются членами экспериментальной группы и участвовали в программе по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР «Вместе веселей шагать». Данные дети были активными участниками занятий, ещё во время проведения программы у них были заметны качественные изменения в уровне развития связной речи. Испытуемый 14 не был членом экспериментальной группы и участником программы, но при этом посещал занятия с логопедом и педагогом-психологом ДООУ, а также его развитием активно развивались в условиях семьи и в театральном кружке, который посещал испытуемый.

Таким образом, из результатов диагностики мы видим, что программа развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР эффективна.

### Вывод по параграфу

Проведенная в конце исследования диагностика показала, что у детей экспериментальной группы сформировалась потребность к познавательной деятельности, интерес к творческому поиску, значительно выросло внимание, наблюдательность, умение заметить прекрасное, выразить его в речи. Говоря о качественных изменениях связной речи, хочется отметить, что в экспериментальной группе исчезла схематичность и разбитость предложений, тогда как в контрольной группе в речи детей преобладает схематичность, шаблонность и простота формулировок.

За счет дополнительных занятий у детей экспериментальной группы в речи появились сложные и необычные связи слов, согласно создаваемому сюжету. В монологах просматривается оригинальность, появился смысловой реализм сказанного и умение (способность) выразить виденье целого раньше частей, что характеризует такие особенности речи как навык обобщения и поиск связей.

Коллективная работа развила чувства детей. Участвуя в занятиях, дети испытывали целую гамму положительных эмоций, как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Их творческая и командная деятельность способствовали оптимальному и интенсивному развитию высших психических функций, таких, как речь, память, мышление, восприятие, внимание, которые, в свою очередь, определяют успешность учебы ребенка.

## Заключение

В настоящее время число детей с речевыми нарушениями растёт, что свидетельствует о необходимости раннего воздействия. Дошкольники впоследствии станут школьниками, а затем и полноправными членами общества. В любой человеческой среде речь, а именно связная речь, используется в качестве главного средства коммуникации. Детям с тяжелыми нарушениями речи необходима особая помощь в овладении связной речью, отдельное разъяснение способов выделения признаков, системные и грамотные указания на ошибки. В связи с этим различными исследователями создано множество методик, которые позволили выявить и до сих пор позволяют определять «структуру речевого дефекта» и корректировать все симптомы ТНР, в том числе и недоразвитие связной речи

Цель исследования достигнута: исследовано развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Задачи проведенной работы последовательно выполнены. Представлен теоретический анализ вопроса: Изучены речевые и психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Конкретизировано, что: Высшие психические функции у детей с ТНР нарушены, эмоционально-волевая сфера отклонена по типу расторможенности или заторможенности, в более трудных стадиях ТНР замечается сильная фиксированность на дефекте, тревожность.

Проанализированы методики диагностики связной речи. При проведении анализа состояния речи ребенка необходимо опираться на принципы развития, системности и связи речи с другими психическими функциями. Методика для обследования создавалась и перерабатывалась на основе методик Грибовой О.Е., Воробьевой В.К. и другими. К методам диагностики относятся подробный и краткий пересказы, рассказ по картинке, о любимом предмете, о событии, собственный рассказ, продолжение зачина. Ответы детей анализируются по таким параметрам, как связность, длина,

вычленяемые признаки, употребляемые средства общения, активность и реактивность, наличие пауз, ориентировка в содержании, обращение к помощи и характер помощи логопеда, умение составлять план высказывания и реализовывать полученную программу в речевом потоке. Способность к описательному монологу зависит от развития словаря, звуковой стороны речи, сформированности грамматических конструкций, умения анализировать и синтезировать, сравнивать, эмоционально-волевой сферы личности, поэтому обследуются и другие стороны речи и психики.

Исследованы способы коррекции и развития описательной связной речи у дошкольников с ТНР. Преобладающее число известных и используемых методик опираются на использование наглядного материала при обучении детей описательному пересказу, рассказу, сравнению, анализу описательного текста. Для вычленения определенных характеристик предметов методисты советуют рассматривать их с различных ракурсов: Воробьева В.А. – по ведущему анализатору, пользе и вреду для человека, отнесении к определенной категории; Ткаченко Т.А. разработала для каждой группы изучаемых в детском саду предметы опорные схемы для рассказа и сравнения, для которых выделялись такие характеристики, как размер, форма, польза для человека и так далее. Также возможно использование игр, театрализаций, помогающих непосредственной продуктивной речевой деятельности. Коррекционно-развивающие меры по преодолению недостатков связной речи необходимо принимать в совокупности с исправлением недостатков и развитием других сторон речи и психики ребенка.

Гипотеза подтвердилась: целенаправленное развитие связанной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи возможно в процессе реализации программы занятий по развитию связной речи «Вместе веселей шагать».

Подтверждение гипотезы закреплено экспериментально.

### Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. -- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с..
2. Бизигова О.А. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста в определениях, таблицах и схемах: учебное пособие. 3-е издание. Изд. Нижневартовского Государственного университета. 2014. – 94с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей: пособие для педагогов. М. – 1981. 117с.
4. Волкова Л.С., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. V: Фонетико фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. — 479 с.
5. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
8. Гаркуша Ю.Ф. Изучение неречевых умений у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи// Международная конференция по аномальному развитию детей и подростков. МПГУ, 1994. С. 34.
9. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию//Дефектология - № 2 - 1994 - с. 56-73

10. Глухов В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи//Педагогика и психология образования. №1/2014. С. 89-97
11. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов.— М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351с.
12. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2006. — 144 с.ма
13. Гомзяк О.С. Говорим правильно. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной к школе логогруппе / О.С. Гомзяк. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. — 128 с.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. -- М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
15. Динмухамедова А.С. Особенности формирования лексического строя у детей с ОНР. Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета». 2(12). 2013. С.5-13.
16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи. Кн. для логопеда. — 2-е изд.—М.: Просвещение, 1985. — 112с.
17. Иванова Н.Н. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий//Ярославский педагогический вестник. №4, том2. 2013. С. 106-110
18. Ильяшенко М.В.. Развитие описательной речи старших дошкольников в процессе организации восприятия ими жанровой живописи//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. №5. 2014. С. 117-120.
19. Ипполитова О.В. Логопедическая работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР//Специальное образование. № XII / том II / 2016. С.64-68



20. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова - М.: Академия, 2006. — 320 с.
21. Камышова Н. Формирование предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи //Социальная сеть работников образования nsportal.ru. 2014. 11с.
22. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва;. 2011. 285с.
23. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. 117с.
24. Леушина А.М. Развитие связной речи дошкольников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1941. Т. 35. С. 15-32.
25. Логинова Е.А. Юдина С.А. Особенности развития неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи//Специальное образование. №11, т.П. 2015. С. 208-211
26. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. —2-еизд. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
27. Макарова Н.В. , Старцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи дошкольников: методическое пособие – М.: Педагогическое общество России, 2007. - 80с.
28. Малетина Н., Пономарева Л. Моделирование в описательной речи детей с ОНР// Дошкольное воспитание, 2004, №6, с.64-68
29. Микляева Н.В. Развитие чувства языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Методическое пособие.: М.УЦ Перспектива, 2011. – 80с.
30. Мыльникова Т. С. Исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал

«Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 41–45. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56169.htm>.

31. Петровская Л. А, Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 168 с.

32. Привалова С.В. Роль речевого общения в личностном развитии дошкольника// Педагогическое образование в России. №2/2009. С. 92-99

33. Родионова Г.С. Особенности воссоздающего воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи//Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 5-1. 2009. С. 102-106

34. Садовская В.С. Компетентность родителей как условие полноценного речевого развития ребенка-дошкольника. Народное образование. Педагогика. №4 – 2011. 215-218с.

35. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи 3-е изд. — М.: Академия, 2007. — 144 с.

36. Соболева Е.А. Характеристика описательной речи дошкольников (по материалам наблюдения и диагностики)//VI Международная студенческая электронная научная конференция. 2014. 5с.

37. Тихонова Е.С. Духовно-ориентированный диалог в практике помощи детям с общим недоразвитием речи. Вестник ПСТГУIV: Педагогика. Психология 2014. Вып. 1 (32). С. 108–120.

38. Трофимова В.А., Андреева А.В., Китаева Н.Н. К вопросу об особенностях словаря существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня// Специальное образование. № XII / том II / 2016. С. 140-149.

39. Туманова Е.С. Реализация идей В.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей//Специальное образование. 2012 - №1. С. 127-138

40. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm>.

41. Филичева Т.Б., Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, С. А. Миронова, А. В. Лагутина. Коррекция нарушений речи: учебное пособие. – М.:Изд. Просвещение. 2008. 40с.

42. Худилайнен К.А. К вопросу о состоянии словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня//Специальное образование. № XII / том II / 2016. С.144-146

43. Яшина К.И. Формирование навыков пересказа у детей с ОНР методом наглядного моделирования и театрализованных игр//Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». №5. 2016. С.1007-1009

## Диагностика уровня развития связной речи у детей с ТНР

Воробьевой В.К. и Шевченко С.Г.

### Задание 1.

Цель: выявление умения пересказывать.

Взрослый предлагает ребенку рассказать сказку: «Ты знаешь какую-нибудь очень интересную сказку? Расскажи мне ее».

### Задание 2.

Цель: выявление продуктивных речевых возможностей детей: умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Эта серия включает в себя два набора заданий. В 1 задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события. 2 задание ориентирует детей на составление рассказа по найденной программе. Следующий набор заданий идентичен, усложняется количество картинок, а следовательно, и рассказ.

### Задание 3.

Цель: Выявление умения составлять связный рассказ по зачину

Инструкция: «Я написала маленький рассказ. Но он незакончен.

Помоги мне закончить его».

Возраст	Текст для рассказа
5-6 лет	Котёнок У Кати жил котёнок. Катя любила котёнка. Она поила котёнка молоком. Котёнок любил играть с Катей. Однажды Катя и котёнок играли во дворе и котёнок убежал. (Что случилось с котёнком?)
6-7 лет	Два козлика Два упрямых козлика встретились на узком бревнышке, переброшенном через ручей. Вдвоём перейти ручей было невозможно; нужно было кому-нибудь вернуться назад,

	<p>дать другому дорогу и подождать.</p> <p>— Уступи мне дорогу, — сказал один козлик.</p> <p>— Вот ещё! Я первый взошёл на мост.</p> <p>(Что произошло дальше?)</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### **Задание 4.**

Цель: выяснение состояния ориентировочной деятельности.

Поскольку ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Ребенку дается 8-10 картинок, изображающих лесных зверей. Предлагается назвать их, найти у них общее, а затем, выбрав одно животное, рассказать о нём всё, что знаешь (составить сказку про это животное)

### Расчет Критерия Манна-Уитни.

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x$$

где  $T_x$  - наибольшая сумма рангов,  $n_x$  - наибольшая из объемов выборок  $n_1$  и  $n_2$ .

Сравнение результатов показывает, что значения выборки 1 несколько выше, чем выборки 2.

Таким образом, нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между значениями существенной.

Гипотезы:

$H_0$ : Различия между уровнями развития связной речи детей в выборках 1 и 2 незначительны.

$H_1$ : Различия между уровнями развития связной речи детей в выборках 1 и 2 значительны.

#### Решение.

Проранжируем представленную таблицу. При ранжировании объединяем две выборки в одну. Ранги присваиваются в порядке возрастания значения измеряемой величины, т.е. наименьшему рангу соответствует наименьший балл. Заметим, что в случае совпадения баллов для нескольких учеников ранг такого балла следует считать, как среднее арифметическое тех позиций, которые занимают данные баллы при их расположении в порядке возрастания.

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения

(больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 20$ ).

Переформирование рангов производится в таблице.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	4.5	1
2	5.5	2
3	7.5	3.5
4	7.5	3.5
5	8	6
6	8	6
7	8	6
8	8.5	9.5
9	8.5	9.5
10	8.5	9.5
11	8.5	9.5
12	9	13
13	9	13
14	9	13
15	9.5	15.5
16	9.5	15.5
17	10	17
18	10.5	18
19	12	19
20	13	20

Используя предложенный принцип ранжирования, получим следующую таблицу рангов.

X	Ранг X	Y	Ранг Y
4.5	1	5.5	2
8.5	9.5	7.5	3.5
8.5	9.5	7.5	3.5
8.5	9.5	8	6
9	13	8	6
9.5	15.5	8	6
9.5	15.5	8.5	9.5

10	17	9	13
12	19	9	13
13	20	10.5	18
Сумма	129.5	Сумма	80.5

Этих данных достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчёта эмпирического значения критерия:

$$U = 10 * 10 + \frac{10(10 + 1)}{2} - 129.5 = 25.5$$

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{кр} < U_{эмп}$ . В противном случае  $H_0$  отвергается и различие определяется как существенное.

где  $U_{кр}$  - критическая точка, которую находят по таблице Манна-Уитни.

Найдем критическую точку  $U_{кр}$ .

По таблице находим  $U_{кр}(0.05) = 23$

По таблице находим  $U_{кр}(0.01) = 16$



Так как  $U_{кр} < U_{эмп}$  — принимаем нулевую гипотезу, т.е. различия в уровнях развития связной речи дошкольников с ТНР в выборках можно считать не значительными.



### **Программа по развитию связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи «Вместе веселей шагать»**

#### **1. Целевой раздел.**

##### **1.1. Цели и задачи реализации Программы «Вместе веселей шагать»**

Речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Ни одна форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. Речь оказывает огромное влияние на мышление, позволяя совершенствовать мыслительные операции (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.). Слово само по себе становится орудием мышления, включаясь в познавательную деятельность ребенка.

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, которая нарушается у детей с тяжелыми нарушениями речи, далее ТНР. Особенности формирования связной монологической речи у дошкольников с ТНР представляют собой актуальную и практически значимую проблему. Это определило важность такой задачи коррекционной работы, как развитие связной монологической речи. Правильная, чистая и логически стройная речь - путь к успешной социализации детей, условие успешного обучения в школе, общения с взрослыми и сверстниками.

Старшие дошкольники с речевыми нарушениями испытывают трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Особенности речи таких детей, являются фрагментарность изложения, нарушение причинно-следственных связей и последовательности рассказа. Эти особенности обусловлены низкой речевой активностью, с неумением выделять главное и второстепенное, с невозможностью построения целостной композиции текста. Вместе с этими ошибками отмечается бедность и однообразие языковых средств. При

составлении рассказа по серии картинок, дети используют короткие, малоинформативные фразы, внутри которых часто встречается неправильное оформление связей между словами.

Значительные трудности обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического), недостаточной сформированностью как звуковой, так и смысловой стороны речи.

**Целью** Программы «**Вместе веселой шагать**» является развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

**Задачи:**

- развивать связную речь у детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром;
- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

**Практическая значимость:** Программа предназначена для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, с тяжелыми нарушениями речи; может использоваться в практической работе логопедами и воспитателями групп компенсирующей и общеразвивающей направленности.

**Нормативно-правовая база:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012.
2. Нормы СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15.05.2013 №26 (создание условий для детей с ОВЗ)
3. ФГОС дошкольного образования (от 17.10.2013 № 1155, зарегистрированном в Минюсте 14.11.2013 №30384)

## **1.2. Принципы и подходы к формированию Программы «Вместе веселее шагать»**

Теоретическая основа:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С. Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М. Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.)

Исходя из Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), Программа строится на основе принципов дошкольного образования:

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребёнок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностей развития).

### **1.3. Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы «Вместе веселой шагать»**

Программа предназначена для развития связной речи у детей с ТНР.

Общее недоразвитие речи (ТНР) является системным нарушением речи, которое проявляется несформированностью основных языковых средств: фонетики, лексики и грамматики. Речь малопонятна: отмечается скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Нарушение речевого развития накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

### **1.4. Планируемые результаты освоения Программы «Вместе веселой шагать»**

**Целевые ориентиры освоения Программы «Вместе веселой шагать» детьми старшего дошкольного возраста с ТНР**

Ребёнок:

- самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- умеет осмысливать образные выражения и объяснять смысл поговорок (при необходимости прибегает к помощи взрослого);
- правильно употребляет грамматические формы слова; продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели;
- умеет подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова;
- умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и

сложноподчиненных предложений; сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов;

- пересказывает литературные произведения, по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;

- пересказывает произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения) и интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи;

- выполняет речевые действия в соответствии с планом повествования, составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;

- отражает в речи собственные впечатления, представления, события своей жизни, составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы «из личного опыта»;

- составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;

- умеет составлять творческие рассказы.

## **2. Содержательный раздел.**

### **2.1. Введение в раздел**

Содержание программы направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения детей с нарушением речи:

1. Структурно-системный принцип, согласно которому речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального воздействия одновременно на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый её элемент. Принцип системного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума лежит в основе концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта.

2. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов.

3. Принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной речевой недостаточности.

С учетом данного принципа происходит объединение детей в малые группы и их обучение.

4. Принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам - концентрикам. Речевой материал располагается в пределах одной лексической темы независимо от вида деятельности. После усвоения материала первого концентрика воспитанники должны уметь общаться в пределах этой темы.

Соблюдение данного принципа обуславливает: 1) высокую мотивированность речевого общения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому.

Реализуя принцип концентризма, психолог, логопед и другие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют изучение определенной лексической темы. Монотонная работа над лексикой способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях.

5. Принцип последовательности реализуется в логическом построении процесса обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному.

6. Принцип коммуникативности. Согласно этому принципу обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации.

7. Принцип доступности определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания.

8. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуную. Личностная индивидуализация требует учитывать в процессе занятий такие свойства личности, как сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Субъектная индивидуализация принимает во внимание свойства ребенка как субъекта деятельности. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет уровня психического развития ребенка.

9. Принцип интенсивности предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.

10. Принцип сознательности обеспечивает формирование чувства языка и языковых обобщений.

11. Принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

12. Принципы наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения позволяют правильно организовать процесс коррекционно-развивающего обучения.

## **2.2. Основное содержание**

**Расширение словарного запаса. Воспитание навыков словообразования.**

Практическое употребление:

- слов с ласкательными и увеличительными оттенками;
- префиксальное словообразование глаголов с оттенками значений (шить - пришивать, зашивать, строить - построить, перестроить);
- сложных слов, употребление слов с эмоционально-оттеночным значением. Объяснение переносного значения слов.

- подбор однородных членов, антонимов, синонимов, родственных слов;

- образование существительных от глаголов (строит - строитель, моет - мойщик, поёт - певец, ловит - ловец).

**Закрепление правильного употребления грамматических категорий:**

- употребление в речи глаголов разных временных форм;
- использование в речи существительных и глаголов в единственном и множественном числе;

- согласование прилагательных, обозначающих цвет, форму, размер вкус. Подбор однородных прилагательных к существительному.

Усвоение в речи предлогов: над, между, из-за, из-под, выражающих пространственное расположение предметов. Усвоение согласования числительных, прилагательных с существительными.

**Развитие самостоятельной связной речи.**

Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие умения правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Обучение детей употреблению сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как (Нужно взять зонтик, потому что на улице дождь. Цветы засохнут, если их не поливать. Когда закончится дождь, мы пойдем гулять. Так как Петя заболел, он не пошел в детский сад)

Составление рассказа по картинке. Составление рассказа-описания по заданному плану.

Закрепление навыка последовательной передачи содержания текста при пересказе. Выразительная передача в лицах интонации героев. Умение придумывать событие, предшествующее, или последующее затем, при



составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Воспитание внимательного и доброжелательного отношения к ответам сверстников.

### **2.3. Психолого-педагогическая работа по развитию связной речи**

В научно-методической литературе определены два необходимых и взаимосвязанных условия овладения старшими дошкольниками связными высказываниями типа рассуждений.

Первое из них состоит в организации содержательного общения взрослых с детьми в разных видах деятельности, в ходе которого создаются проблемные ситуации, требующие установления связей и отношений между объектами реального мира и их вербального выражения.

Второе условие касается ознакомления детей на обучающих занятиях со структурой высказывания-рассуждения и способами связи его частей. Специфика этого условия указывает на ведущую роль дошкольного учреждения в его реализации.

Для закрепления полученных детьми в детском саду знаний об общей структуре рассуждения (тезис, доказательство, вывод), умении использовать наиболее оптимальные средства связи, обеспечивающие общую структурную оформленность текста, следует организовывать игры, в которых дошкольники учатся подбирать необходимые средства связи между частями рассуждений, завершать высказывание выводом, строить более сложные по синтаксису формы рассуждений.

Итак, рассмотрев условия развития связной речи разными авторами, к числу наиболее важных психолого-педагогических условий, отнесли следующие: связная речь детей старшего дошкольного возраста будет развиваться более успешно при использовании эффективных методов, приёмов, средств, которые могут способствовать возникновению мотивации речевой деятельности, появлению интереса к занятиям по обучению рассказыванию. Данные условия будут способствовать развитию связности речи и повышению общей речевой деятельности у дошкольников в целом.

### **Методы и приёмы по развитию связной речи:**

- совместный пересказ;
- отражённый пересказ;
- пересказ по частям;
- пересказ по сюжетным картинкам;
- игра-драматизация;
- инсценировка сказок.

Перед чтением сказки детям объяснялся смысл трудных слов, эти слова дети проговаривали хором и индивидуально. Далее проводится небольшая подготовительная беседа и чтение текста, после чего детям задаются вопросы, с целью выяснить, как поняли его дети. Затем детям предлагается пересказать сказку. На разных этапах обучения пересказыванию применяются различные виды пересказа:

1. В зависимости от своих речевых возможностей, ребёнок вставляет слово или фразу в пересказ психолога.
2. Педагог-психолог задаёт наводящие вопросы, если в пересказе ребёнка возникают длительные паузы.
3. Дети пересказывают по плану, который составляет психолог.
4. Пересказ «по цепочке», когда один ребёнок начинает, другой продолжает, третий завершает. Такой вид работы развивает у дошкольников устойчивое внимание, умение слушать и следить за речью говорящего.
5. Игра-драматизация - пересказ в лицах. Роль сказочника берёт на себя ребёнок с более высоким уровнем развития связной речи, который знает и может передать содержание. Остальные участники ведут диалоги и изображают мимику, эмоции, действия героев согласно сюжету.

Рассказывание по серии картинок является очень эффективным видом работы по формированию связной речи. Оно исключает этап составления плана, так как порядок чередования картинок определяет последовательность изложения, что позволяет сэкономить время и опросить большее количество детей.

### **3. Организационный раздел**

Количество занятий – 30. Продолжительность занятия - 25-35 минут, проводятся два раза в неделю. Форма обучения - групповая.

### **3.1. Мониторинг результатов освоения Программы**

Диагностическое обследование развития связной речи проводится три раза в учебном году: в сентябре, январе и мае.

Методики: Методика обследования связной речи Воробьевой В.К.

### **3.2. Реализация Программы «Вместе веселей шагать»**

Программа реализуется через групповые занятия.

Пример занятия:

Занятие № 3.

Цель: Развитие всех компонентов связной речи детей.

Задачи:

Образовательные:

- Научить выделять и подбирать признаки;
- Совершенствовать умение рассказывать в определённой последовательности, логически связывая одно событие с другим;

Развивающие:

- Развивать диалогическую речь, умение отвечать на вопрос полным предложением;
- Развивать наблюдательность, мышление и воображение;

Воспитательные:

- Воспитывать умение слушать выступления педагога и ответы своих товарищей;

Упражнение № 1. "Один и много" (изменение слов по числам).

Цель: Увеличить словарного запаса ребенка, научить ориентации по количеству.

Задание №1.

"Сейчас мы будем играть в такую игру: я назову словом один предмет, а ты назови слово так, чтобы получилось много предметов. Например, я скажу "карандаш", а ты должен сказать "карандаши".

книга, ручка, лампа;

город, стул, ухо;

ребёнок, человек, стекло;

Задание №2.

"А теперь попробуем наоборот. Я буду говорить слово, обозначающее много предметов, а ты - один".

когти, облака, воины, листья;

цветы, пилы, молодцы, стебли.

### Упражнение № 2. «Сравни разных зверят»

Цель: учить сравнивать разных «животных, выделяя противоположные признаки.

Педагог предлагает вспомнить, как выглядит мишка и мышка.  
— Мишка большой, а мышка... (маленькая). Ещё какой Мишка... (толстый, толстопятый, косолапый)? А мышка какая... (маленькая, серенькая, быстрая, ловкая)? Что любит Мишка... (мед, малину), а мышка любит... (сыр, сухарики).

— Лапы у Мишки толстые, а у мышки... (тоненькие). Мишка кричит громким, грубым голосом, а мышка... (тоненьким). А у кого хвост длиннее? У мышки хвост длинный, а у Мишки... (короткий).

### Упражнение № 3. «Кто что умеет делать»

Цель: подобрать глаголы, обозначающие характерные действия животных.

Ребенку называют животных, а он говорит, что они любят делать. Например, кошка — мяукает, мурлычет, царапается, лакает молоко, ловит

мышей, играет с клубком; собака — лает, сторожит дом, грызет кости, рычит, виляет хвостом, бегают.

Такую игру можно проводить на разные темы. Например, животные и птицы: воробей чирикает, петух кукарекает, свинья хрюкает, утка крякает, лягушка квакает.

#### Проведение пальчиковой гимнастики.

<p><b>«Как мы маме помогали»</b></p> <p>Раз, два, три, четыре, Мы посуду маме мыли: Чайник, чашку, ковшик, ложку И большую поварешку. Мы посуду маме мыли, Только чашку мы разбили, Ковшик тоже развалился, Носик чайника отбился, Ложку мы чуть-чуть сломали. Вот как маме помогали!</p>	<p>Ребёнок сжимает и разжимает кулачки. Потереть одной ладошкой о другую.</p> <p>Ребёнок загибает пальчики, начиная с большого. Потереть одной ладошкой о другую.</p> <p>Ребёнок загибает пальчики, начиная с мизинца.</p> <p>Ребёнок сжимает и разжимает кулачки.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Упражнение № 4 «Лови да бросай — цвета называй»

Цель: подбор существительных к прилагательному, обозначающему цвет. Закрепление названий основных цветов, развитие воображения у детей.

Ход игры. Педагог, бросая мяч ребенку, называет прилагательное, обозначающее цвет, а ребёнок, возвращая мяч педагогу, называет существительное, подходящее к данному прилагательному. Педагог: красный - Дети: мак, огонь, флаг (оранжевый - апельсин, морковь, заря; желтый - цыпленок, солнце, репа; зеленый - огурец, трава, лес; голубой - небо, лед, незабудки; синий - колокольчик, море, чернила; фиолетовый - слива, сирень, сумерки.

#### Упражнение № 5. Составление сказки «Приключения Маши в лесу»

Цель: Развить словестно-логическое мышление

Педагог спрашивает: «Зачем Маша пошла в лес? Зачем вообще ходят в лес? (За грибами, ягодами, цветами, погулять.) Что с ней могло случиться? (Заблудилась, встретила кого-то.) Этот прием предотвращает появление одинаковых сюжетов и показывает детям возможные варианты его развития.

#### Упражнение № 6. «Составь описание»

Цель: учить детей описывать предмет, называя его признаки, качества, действия.

— Опиши ягоду или фрукт, который ты больше всего любишь, а мы отгадаем. («Он круглый, красный, сочный, вкусный — это мой любимый... помидор»; «Он темно-бордового цвета, а внутри у него много-много разных зернышек, сладких и спелых, это мой любимый фрукт... гранат».)

### 4. Заключение

Ведущим направлением работы по Программе «Вместе веселее шагать» является развитие связной речи у детей с ТНР старшего дошкольного возраста. Программа составлена на основе методик по речевому развитию детей с ТНР.

Параметры результативности программы:

#### 1. Лексико-грамматическая сторона речи:

- нравственно-этический словарь;
- словарь антонимов;
- родственные слова.

#### 2. Развитие связной речи:

- изложение последовательности событий;
- пересказ по сюжетным картинкам;
- умение анализировать поступки героев.

3. Эмоциональная окраска звучания рассказа (выразительность речи)

4. Эмоциональное развитие детей:

- умение сопереживать героям;
- умение передать эмоциональное состояние героя;
- развитие мимики, пантомимики, общей моторики.

### Расчёт Т-Критерия Вилкоксона

Гипотезы.

$H_0$ : Показатели уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР после проведения опыта меньше значений показателей до апробации программы.

$H_1$ : Показатели уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР после проведения опыта больше значений показателей до апробации программы.

Код имени испытуемого		До проведения программы, $t_{до}$	После проведения программы, $t_{после}$	Разность ( $t_{до} - t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранг
1	Г7	9.5	12	-2.5	2.5	17
2	С6	8.5	11	-2.5	2.5	17
3	А6	9.5	10	-0.5	0.5	6,5
4	М7	13	15	-2	2	14
5	К7	8.5	8.5	0	0	3
6	Г6	4.5	8	-3.5	3.5	20
7	Т6	9	11	-2	2	14
8	Л6	12	14	-2	2	14
9	СП6	10	13	-3	3	14
10	Д6	8.5	8.5	0	0	3
11	Д7	9	10	-1	1	8,5
12	А7	7.5	9	-1.5	1.5	11
13	М6	8	7	1	1	8,5
14	С7	10.5	13	-2.5	2.5	17



15	T6	8	8	0	0	3
16	K6	8	7.5	0.5	0.5	6,5
17	E6	9	10.5	-1.5	1.5	11
18	P7	5.5	5.5	0	0	3
19	KC6	8.5	8.5	0	0	3
20	И6	7.5	9	-1.5	1.5	11
Сумма рангов						210

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=210$   
 Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\Sigma x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+20)20}{2} = 210$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

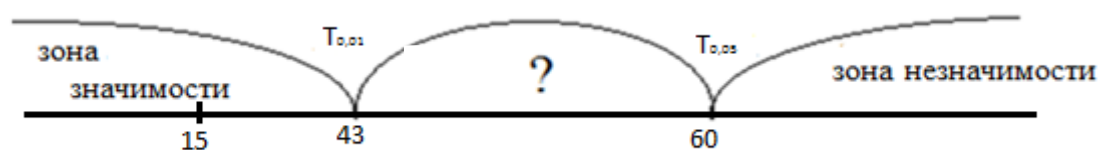
Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T_{\text{мп}} = \Sigma R_t = 8.5 + 6.5 = 15$$

По таблице значений находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=20$ :

$$T_{\text{кр}} = 43 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{\text{кр}} = 60 \quad (p \leq 0.05)$$



Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение  $T$  попадает в зону значимости:  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_1$  принимается. Показатели «после» проведения программы превышают значения показателей «до».